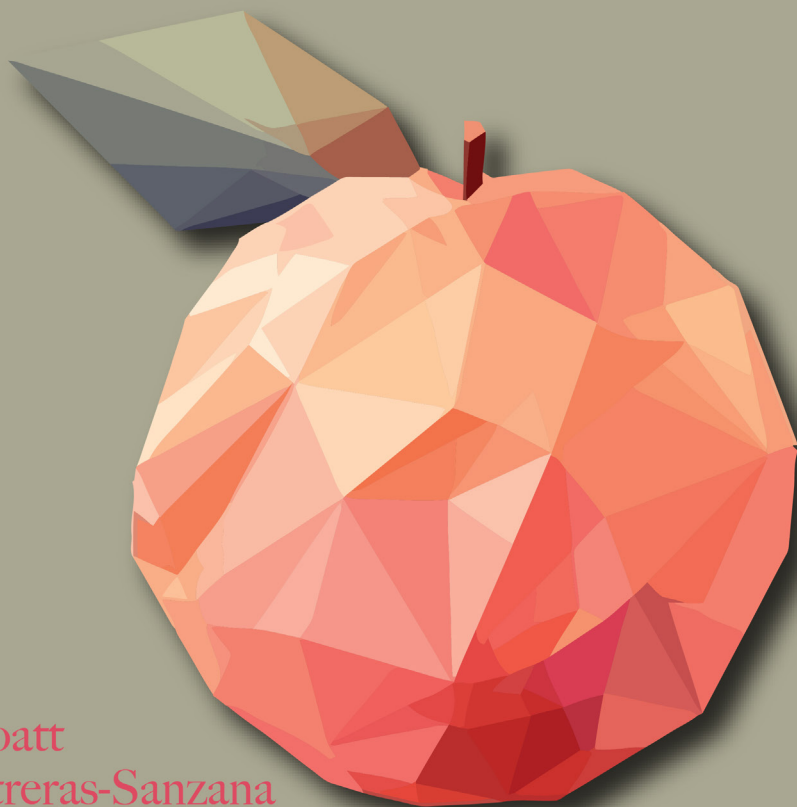


# CURRICULUM, EVALUACIÓN E INTELIGENCIA ARTIFICIAL:

PERSPECTIVAS PARA INNOVAR EN EDUCACIÓN



Pilar Jara-Coatt  
Gladys Contreras-Sanzana  
(Organizadoras)

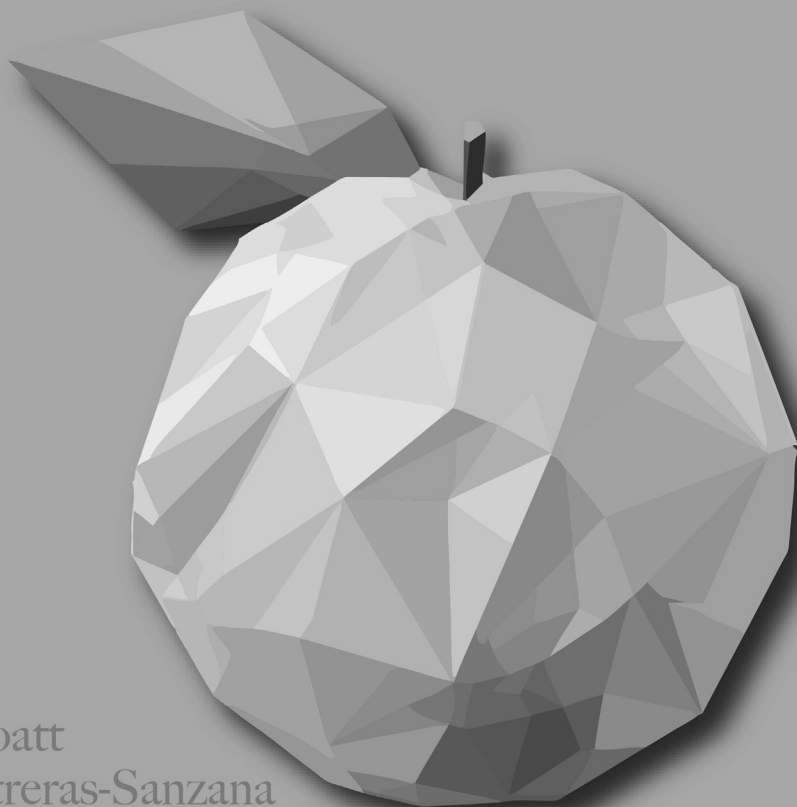


EDITORA  
ARTEMIS

2026

# CURRICULUM, EVALUACIÓN E INTELIGENCIA ARTIFICIAL:

PERSPECTIVAS PARA INNOVAR EN EDUCACIÓN



Pilar Jara-Coatt  
Gladys Contreras-Sanzana

(Organizadoras)



EDITORA  
ARTEMIS

2026

2026 by Editora Artemis  
Copyright © Editora Artemis  
Copyright do Texto © 2026 Os autores  
Copyright da Edição © 2026 Editora Artemis



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, **conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.**

<b>Editora Chefe</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira
<b>Editora Executiva</b>	M. <sup>a</sup> Viviane Carvalho Mocellin
<b>Direção de Arte</b>	M. <sup>a</sup> Bruna Bejarano
<b>Diagramação</b>	Elisangela Abreu
<b>Organizadoras</b>	Pilar Jara-Coatt Gladys Contreras-Sanzana
<b>Imagem da Capa</b>	stockgiu/123RF
<b>Bibliotecário</b>	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

### Conselho Editorial

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba*  
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*  
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México, México*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba, Brasil*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Júlia Viamonte, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal*  
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato, México*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Padovesi Fonseca, *Universidade de Brasília-DF, Brasil*  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil*  
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – *New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos*



Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Dina Maria Martins Ferreira, *Universidade Estadual do Ceará*, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México  
Prof.ª Dr.ª Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*, Portugal  
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo (USP)*, Brasil  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México  
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha  
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay  
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México  
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá  
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP)*, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Galina Gumovskaya – *Higher School of Economics*, Moscow, Russia  
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro*, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, *Instituto Politécnico da Guarda*, Portugal  
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina  
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México  
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia  
Prof.ª Dr.ª Lara Lúcia Tescarollo Dias, *Universidade São Francisco*, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru  
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof. Dr. Ivan Amaro, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil  
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile  
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, *Universidade Federal do Amazonas*, Brasil  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos  
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha  
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, *Universidade de Évora*, Portugal  
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *UNIFIMES - Centro Universitário de Mineiros*, Brasil  
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México  
Prof. Dr. José Cortez Godinez, *Universidad Autónoma de Baja California*, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, *Instituto Politécnico Nacional*, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha  
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia  
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México  
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México



Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Dr. Leiníg Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil  
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil  
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México  
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha  
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha  
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil  
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil  
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil  
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil  
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara*, México  
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba  
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil  
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México  
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru  
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil  
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia  
Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha

Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal

Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal

Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

C976 Curriculum, evaluación e inteligencia artificial [livro eletrônico] : perspectivas para innovar en educación / organización de Pilar Jara-Coatt,. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026.

il. color.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acceso: World Wide Web

Inclui bibliografía

ISBN 978-65-82858-03-1

DOI 10.37572/EdArt\_250626031

1. Educação – Inovação. 2. Inteligência artificial – Aplicações educacionais. 3. Avaliação escolar – Metodologias. I. Jara-Coatt, Pilar. II. Contreras-Sanzana, Gladys. III. Título.

CDD 371.26

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**



## PRÓLOGO

Es un honor presentar la obra *Curriculum, evaluación e inteligencia artificial. Perspectivas para innovar en Educación*, un libro que surge en un momento crucial de transformación y replanteamiento de los sistemas educativos a nivel global. Organizado magistralmente por las académicas Pilar Jara-Coatt y Gladys Contreras-Sanzana, este texto nos invita a reflexionar profundamente sobre los pilares fundamentales que sostienen la educación contemporánea y los desafíos ineludibles que plantea la era digital.

El siglo XXI nos ha situado frente a una transición cultural disruptiva. La irrupción de tecnologías avanzadas, particularmente la Inteligencia Artificial Generativa, no solo ha modificado nuestras herramientas, sino que ha comenzado a reconfigurar la forma en que pensamos, interactuamos y, fundamentalmente, cómo enseñamos y aprendemos. Frente a este escenario, la educación no puede permanecer estática; requiere de una mirada crítica, reflexiva y propositiva que permita integrar estas innovaciones sin perder de vista el desarrollo integral, humano y ético de las nuevas generaciones.

A lo largo de sus ocho capítulos, esta obra teje un hilo conductor que transita desde las bases del diseño curricular hasta las aplicaciones más vanguardistas de la tecnología en el aula. En la primera parte del libro, los autores nos sumergen en las complejidades del currículum. Se analiza con rigor el diseño curricular basado en competencias en la formación inicial docente, destacando la necesidad imperiosa de un alineamiento constructivo entre resultados de aprendizaje, metodologías y evaluación. Asimismo, se nos propone un viaje histórico y epistemológico a través de la teoría curricular desde un enfoque de justicia social, desafiando el porvenir de nuestras escuelas y cuestionando qué saberes consideramos valiosos en la actualidad.

La evaluación, entendida como el motor del aprendizaje, constituye el segundo gran eje de este libro. Se aborda la transición desde modelos tradicionales y punitivos hacia enfoques formativos y auténticos. Los autores demuestran cómo la evaluación auténtica, centrada en la resolución de problemas reales y el desarrollo de competencias, prepara a los futuros profesionales para enfrentar los retos del mundo laboral. Además, se destaca el valor incalculable de la retroalimentación – tanto provista por docentes como entre pares – concibiéndola como un proceso dialógico y sistemático esencial para la autorregulación y el aprendizaje significativo.

El tercer eje nos sitúa de lleno en la era de la disrupción tecnológica. Se examina cómo la Inteligencia Artificial Generativa obliga a replantear los métodos, pero también la propia autoridad epistémica entre humanos y máquinas. Lejos de posturas tecnocráticas, los autores abogan por un uso ético y crítico de estas herramientas, proponiendo modelos

de personalización con agencia y codiseño, donde docentes y estudiantes mantienen el control pedagógico. Finalmente, se explora el potencial de las analíticas de aprendizaje y la retroalimentación mediada por tecnologías en entornos virtuales, elementos clave para sostener la calidad formativa en contextos cada vez más asincrónicos.

*Curriculum, evaluación e inteligencia artificial. Perspectivas para innovar en Educación* es una recopilación de investigaciones empíricas y análisis teóricos; es un llamado a la acción. Es una obra indispensable para investigadores, docentes, estudiantes de pedagogía y de aquellos que deben tomar de decisiones en el ámbito educativo para logren comprender, gestionar, favorecer y liderar la tan ansiada transformación educativa.

Agradezco profundamente a las organizadoras y a cada uno de los autores por su invaluable contribución. Sus reflexiones nos dotan de herramientas conceptuales y prácticas para navegar en la complejidad del presente y construir una educación más justa, inclusiva y preparada para los desafíos del mañana.

**Prof. Dr. D. Francisco-Ignacio Revuelta-Domínguez**

Profesor Titular de la Universidad de Extremadura

Facultad de Formación del Profesorado

Cáceres, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3649-4327>

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, LIMITACIONES Y DESAFÍOS PARA SU IMPLEMENTACIÓN

Pilar Jara Coatt

Jaime Aroldo Constenla Núñez

Cristóbal Beltrán Pacheco

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2506260311](https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260311)

### **CAPÍTULO 2..... 21**

TEORÍA CURRICULAR DESDE EL ENFOQUE DE JUSTICIA. DE LO CRÍTICO A LO POSCRÍTICO. UN VIAJE AL PASADO PARA DESAFIAR EL PORVENIR DE NUESTRAS ESCUELAS

Andrea Garrido Rivera

Gerald Isaac Fernández Muñoz

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2506260312](https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260312)

### **CAPÍTULO 3..... 36**

RETROALIMENTACIÓN ENTRE PARES COMO PRÁCTICA FORMATIVA: CARACTERÍSTICAS Y BONDADES DESCRITAS EN LA LITERATURA MÁS ALLÁ DE UNA ACCIÓN INTUITIVA

Ricardo González Méndez

Gladys Contreras Sanzana

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2506260313](https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260313)

### **CAPÍTULO 4..... 48**

EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES: SUS CARACTERÍSTICAS, ESTRATEGIAS E IMPORTANCIA

Gladys Contreras Sanzana

Ricardo González Méndez

Cristóbal Beltrán Pacheco

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2506260314](https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260314)

**CAPÍTULO 5..... 68**

EVOLUCIÓN DE LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL: HACIA UNA INNOVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS PARA EL APRENDIZAJE

Jaime Aroldo Constenla Núñez

Pilar Jara Coatt

Kevin Escobar Cabrera

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2506260315](https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260315)

**CAPÍTULO 6.....82**

TECNOLOGÍAS DISRUPTIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (FID): CONTEXTOS DE CAMBIOS Y DESAFÍOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR. MODELO PARA UTILIZAR INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAG) EN NUEVAS FORMAS DE ENSEÑAR Y DE APRENDER

Marcelo Careaga Butter

Eileen Sepúlveda Valenzuela

Ma. Graciela Badilla

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2506260316](https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260316)

**CAPÍTULO 7 ..... 101**

DISEÑO CURRICULAR EN LA ERA DE LA IAG: MÁS ALLÁ DE LA PERSONALIZACIÓN Y LA CREACIÓN DE RECURSOS

Laura Jiménez-Pérez

Ramon Palau

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2506260317](https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260317)

**CAPÍTULO 8..... 114**

RETROALIMENTACIÓN ACADÉMICA MEDIADA POR TECNOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN EN LÍNEA: FUNDAMENTOS, INNOVACIÓN Y ANALÍTICAS DE APRENDIZAJE

Carolina Fuentes-Henríquez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2506260318](https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260318)

**SOBRE LOS AUTORES .....129**

**ÍNDICE REMISSIVO .....137**

## CAPÍTULO 3

### RETROALIMENTACIÓN ENTRE PARES COMO PRÁCTICA FORMATIVA: CARACTERÍSTICAS Y BONDADES DESCRITAS EN LA LITERATURA MÁS ALLÁ DE UNA ACCIÓN INTUITIVA

*Data de submissão: 04/06/2026*

*Data de aceite: 19/06/2026*

**Dr. Ricardo González Méndez**

Departamento de Currículum, Evaluación y  
Tecnologías en Educación  
Facultad de Educación  
Universidad Católica de la  
Santísima Concepción, Chile  
<https://orcid.org/0000-0002-7319-5561>

**Dra. Gladys Contreras Sanzana**

Departamento de Currículum, Evaluación y  
Tecnologías en Educación  
Facultad de Educación  
Universidad Católica de la  
Santísima Concepción, Chile  
<https://orcid.org/0000-0001-8244-1405>

**RESUMEN:** El capítulo, describe el proceso de revisión de la literatura con el propósito de conocer y caracterizar en qué medida se desarrolla la retroalimentación por pares en el contexto del proceso de la formación inicial de profesores. Para ello, se recurrió a una revisión de la literatura, considerando estudios empíricos desarrollados en esta temática entre los años 2017 y 2022 y publicados en revistas de corriente principal, que corresponde al periodo de desarrollo de una tesis doctoral. De este modo, fue posible establecer que

esta acción educativa es equivalente y con mínimas diferencias respecto a la efectividad de la provista por el profesor responsable del curso. Del mismo modo, fue posible caracterizar esta acción educativa que favorece los aprendizajes, sustentado en la solvencia o dominio conceptual del par que la provee, valorándose la afinidad que supone la proximidad etaria, respecto a los códigos comunicativos comunes, es decir, relevando la confianza que inspira el retroalimentador en el que es apoyado. Por su parte, fue posible constatar que la acción retroalimentadora es eminentemente dialógica y por tanto impacta positivamente en quien la recibe y en quien la provee. Del mismo modo, se corroboró que es un proceso de largo plazo y que requiere ser sistemático en su aplicación, en este sentido se constató que es una temática en desarrollo, con un creciente interés dado que se constituye en un saber pedagógico necesario.

**PALABRAS CLAVE:** retroalimentación entre pares; formación inicial de profesores; proceso dialógico.

**PEER FEEDBACK AS A TRAINING  
PRACTICE: CHARACTERISTICS AND  
BENEFITS DESCRIBED IN THE LITERATURE  
BEYOND AN INTUITIVE ACTION**

**ABSTRACT:** This chapter describes the literature review process with the aim of understanding and characterizing the extent to which peer feedback is implemented in

the context of initial teacher education. To this end, a literature review was conducted, considering empirical studies on this topic carried out between 2017 and 2022 and published in mainstream journals, corresponding to the period of a doctoral thesis's development. In this way, it was possible to establish that this educational practice is equivalent to, and differs only minimally from, the effectiveness of that provided by the course instructor. Similarly, it was possible to characterize this educational practice that promotes learning, based on the conceptual competence or mastery of the peer providing it, valuing the affinity stemming from age proximity regarding shared communicative codes, that is, highlighting the trust the feedback provider inspires in the recipient. For its part, it was possible to confirm that the feedback process is eminently dialogic and therefore has a positive impact on both the recipient and the provider. Similarly, it was confirmed that it is a long-term process that requires systematic application; in this sense, it was found to be an evolving topic, with growing interest given that it constitutes a necessary pedagogical practice.

**KEYWORDS:** peer feedback; initial teacher training; dialogic process.

## 1. INTRODUCCIÓN

Actualmente se considera la retroalimentación entre pares dada su importante presencia en artículos publicados que evidencian el impacto positivo que esta modalidad implica, para el que lo recibe y para el que lo provee. La relevancia que adquiere la retroalimentación entre pares radica en cómo se concibe el proceso, que es de carácter eminentemente relacional, formativo y dialógico (Er et al., 2021a; Er et al., 2021b; Vaan Heerden, & Bharuthram, 2021).

Desde esta premisa, que es corroborada al analizar la literatura, se releva que la retroalimentación está supeditada al nexo de confianza entre el que provee y el que recibe la retroalimentación y de cómo este proceso, responde a los requerimientos de quien la recibe permitiéndole una mejora en los aprendizajes, reflejada en el rendimiento académico a través de la calificación obtenida (Huisman et al., 2018; Huisman et al., 2019; Wood, 2022).

En este sentido, es posible inferir que la retroalimentación entre pares cumple con su propósito, de acuerdo con la valoración de los retroalimentados, respecto de dos categorías: Experiencia y conocimiento de quien la provee, y de la valoración como acción sistemática y de largo plazo. Esta premisa referida a estos aspectos característicos de la retroalimentación se respalda de acuerdo con las investigaciones que a continuación se compendian.

### 1.1. EXPERIENCIA DEL PAR QUE PROVEE LA RETROALIMENTACIÓN

Inspirar seguridad y solvencia conceptual por parte del profesorado al estudiantado, implica de manera espontánea evidenciar buen dominio, lo que es

evidenciado también por estudiantes, dada la cercanía en el lenguaje y códigos comunicativos.

En esta línea de ideas, Zong et al. (2021), constatan que el apoyo que dan los estudiantes a sus pares es relevante y bien valorado por quienes lo reciben, en la medida que la experiencia y conocimiento del que retroalimenta, obedece a un proceso de aprendizaje por medio de la alfabetización y fortalecida por la experiencia. Especialmente valorada por estudiantes de rendimiento académico descendido.

Entendiendo entonces la acción retroalimentadora como una instancia de crecimiento para quien la recibe, también es una oportunidad de desarrollo para quien la provee, es así que Ion et al. (2019) contrastan estas dos acciones realizadas entre pares, dar y recibir retroalimentación, entendiendo que ambas acciones contribuyen al logro de los aprendizajes y al desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas.

En este mismo sentido, Zheng et al. (2018), ya habían afirmado que al considerar discusiones de manera sincrónica entre pares que proveían retroalimentación, esta constituye una modalidad que genera un impacto positivo en la comprensión del aspecto retroalimentado, respecto de aquellos que no recibieron este apoyo.

La experiencia de quien retroalimenta fue también constatada por Dijks et al. (2018), como condición necesaria para validar los alcances y observaciones aportadas en la retroalimentación, además, es un estudio que constata indirectamente que el nivel de confianza, cercanía o de conocimiento que tiene el estudiante respecto del par que lo retroalimenta, queda supeditado a la percepción de autoeficacia del par que retroalimenta, que proyecta y es percibida por quien es retroalimentado (Van Heerden, & Bharuthram, 2021).

De este modo, la retroalimentación proporcionada por un par tiene ventajas en cuanto a la cercanía, confianza y familiaridad, respecto de la retroalimentación provista por el profesor y consecuentemente respecto del impacto que cada uno genera en el nivel de logro de los aprendizajes, fruto de la efectividad del proceso retroalimentador, así también, Harland et al. (2017) pudieron constatar la similitud de valoración que se hacía a los comentarios de retroalimentación realizadas por pares y por profesores.

En el ámbito de la escritura académica, Gao et al. (2019), pudieron establecer que, la mayor frecuencia de comentarios a los borradores de escritura se concentró en los escritos más simples, es decir, asociados a problemáticas menos complejas.

Lo anterior, permite afirmar que la acción retroalimentadora, requiere de manera preferente y no excluyente, de preparación y experiencia en el proceso, como también pleno conocimiento del contenido, esto permite al retroalimentador profundizar exhaustivamente la temática abordada, (Zong et al., 2022).

Este desarrollo incipiente en dominio y experiencias por quienes retroalimentan es concordante con el escaso desarrollo de estudios en la línea de la retroalimentación y particularmente evidencia el incipiente desarrollo de estudios respecto de esta acción educativa provista por los mismos estudiantes, profesores en formación (Bader et al., 2019).

## 1.2. SISTEMATICIDAD DE LARGO PLAZO DE LA RETROALIMENTACIÓN QUE PROVEE UN PAR

Por otra parte, los procesos formativos incorporan de manera creciente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), lo que invita a asumir el desafío de incorporar estos recursos para retroalimentar.

Sin embargo, el desarrollo de esta línea de trabajo en retroalimentación es incipiente, es así como, un estudio realizado por Donia et al. (2022) ponen la atención en el uso de plataformas para suministrar la retroalimentación de pares, lo que permitió constatar el impacto positivo en el desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo.

De acuerdo con lo anterior, la experiencia y seguridad de quien provee la retroalimentación sugiere un asertivo y pertinente uso de los comentarios provistos, supone también que estos develan la calidad y nivel de apropiación conceptual de quién retroalimenta (Malecka et al., 2022).

Ahora bien, establecer características de experiencia en el ámbito de la retroalimentación por parte del profesorado es una condición que se presenta de manera también incipiente; en este sentido, Mutch et al. (2018), plantearon que la retroalimentación entre pares no siempre cumple las expectativas de los que la reciben, la que tiene como uno de sus propósitos el desarrollo de estrategias auto evaluativas en éstos, estableciéndose como instancia para la mejor implementación la sistematicidad en el largo plazo y sustentación en el diálogo.

En esta misma idea, Er et al. (2021a), mencionan que la retroalimentación dialógica realizada por pares impacta de mejor modo en el logro de aprendizajes, esto dado el carácter colaborativo que es posible atribuir a la retroalimentación.

En este sentido, proponen un marco teórico pertinente y para ello describen tres fases que la componen y proponen un software para su realización, los que corresponden a teoría, diseño y ciencia de datos y el uso de la plataforma denominada Synergy. La estructura base de esta modalidad de retroalimentación es el trabajo colaborativo entre pares (Er et al., 2021b).

En este contexto, en la medida que el proceso es de largo plazo y sistemático, es posible lograr mejores resultados con las distintas estrategias para retroalimentar, es

así que Gaynor (2020), realiza un estudio de tipo longitudinal pa constatar, a partir del desarrollo del proceso de un ciclo repetido de revisión mediante la modalidad de pares ciegos, instancia que permitió evaluar la calidad de la retroalimentación recibida de los pares, por tutores en cuanto a su calidad.

En otro ámbito de ideas, al conectar la formación profesional inicial para el desempeño laboral futuro, se reconoce el trabajo de O'Neill et al. (2019), quienes investigaron un sistema que provee retroalimentación por medio de pares en educación terciaria, y que entrega apoyo para el desarrollo de habilidades para el desempeño laboral; en cinco dimensiones, las que se refieren a: *comunicación; compromiso; base de conocimientos, habilidades y destrezas; enfatizar altos estándares; y enfoque*, en las cuales se provee también de calificaciones y en el que se provee de comentarios escritos y anónimos.

Al situar la atención en el impacto que genera la retroalimentación provista por pares, se asocia ésta con la coevaluación y con la autoevaluación como instancias propicias para retroalimentar los aprendizajes desde la evaluación. Estas modalidades aún no se desarrollan lo suficiente para hacer notorio su impacto en aspectos como el desarrollo de juicio crítico, autorregulación y del mismo modo aprender de mejor manera los temas tratados en clases, se reconoce la importancia de realizar un cuidadoso diseño del proceso de evaluación formativa y de retroalimentación para que esta instancia logre su propósito (Wanner y Palmer, 2018).

En este sentido, Mercader et al. (2020), señalan que, si bien retroalimentar entre pares favorece el involucramiento de los estudiantes, esto queda supeditado a la estructura o diseño de la actividad de retroalimentación, así, pudieron constatar que la percepción de los profesores en formación es favorable en la medida que es persistente en el tiempo y tiene preparación previa.

En esta línea de argumentos, se menciona a Huisman et al. (2018), quienes adicionalmente a lo señalado, constataron que, al comparar el efecto de retroalimentar mediante pares en la escritura académica, demostraron que las mejoras se observaron tanto en quienes recibieron retroalimentación como en aquellos que la proporcionaron. Por su parte, en el mismo ámbito de ideas, y complementando el estudio anterior, Huisman et al. (2019), señalan respecto de la retroalimentación entre pares, en referencia a los procesos de escritura académica, que los estudiantes obtuvieron mejoras en el rendimiento en escritura científica con resultados similares en la retroalimentación provista por el profesor y la proporcionada por los pares.

Por lo planteado, y a modo de complementar la idea, es oportuno establecer una alianza entre dos conceptos, aludiendo a la alfabetización de la retroalimentación, como

estructura imbricada e intencionada como acción y temática formativa eminentemente necesaria para la formación del profesorado (Deneen & Hoo, 2021).

Lo anterior, es ratificado por Wood (2022), quien sostiene que la práctica de retroalimentación entre pares, favorece la formación del estudiantado en este proceso, constituyéndose en una instancia de alfabetización en retroalimentación, específicamente en lo referido a la emisión de juicio y, del mismo modo constató que cuando la retroalimentación proporcionada por pares es mediada por el uso de tecnología mejora su aceptación.

A su vez, la retroalimentación puede ser entendida como instancia para proveer oportunidades de aprendizaje, tanto de la temática que se retroalimenta como del proceso en sí. En este sentido, se releva el trabajo de Esterhazy et al. (2021), los que estudiaron qué ocurre en el desarrollo de la retroalimentación entre pares respecto a la oportunidad que se presenta para que los académicos formadores de profesores generen instancias de alfabetización en este ámbito.

Se releva entonces el carácter de saber pedagógico de la alfabetización en retroalimentación, que instala un aspecto que permea las distintas disciplinas de formación inicial docente y de este modo es de mérito mencionar el trabajo de Dawson et al. (2021), quienes incorporan el concepto de retroalimentación auténtica, y proponen una estructura de cinco dimensiones referidas al realismo, desafíos cognitivo y afectivo, al juicio evaluativo y a la promulgación de la retroalimentación; aportando otra idea sustantiva al conectar la retroalimentación más allá del espacio formativo de las aulas universitarias y situando la acción retroalimentadora en espacios laborales.

Este aspecto es compatible con el trabajo colaborativo de los profesores en formación, del mismo modo, se justifica esta modalidad de trabajo ya que favorece la reflexión pedagógica respecto del propio desempeño y sus pares, lo anterior lo corroboran Hoo et al. (2020), quienes indagaron cómo los estudiantes en educación superior hacen uso de la retroalimentación, para ello utilizaron diarios reflexivos para sistematizar registros de cómo negocian la retroalimentación propia y la provista por sus pares, esto en el desarrollo de competencias de trabajo en equipo.

En otro ámbito de cosas, es oportuno considerar los hallazgos de Kasch et al. (2022), que mediante un estudio de corte cuantitativo pudieron constatar la estructura factorial subyacente de la disposición de los estudiantes a recibir retroalimentación de sus pares, lo que arrojó en una primera pesquisa de carácter exploratoria que las dimensiones corresponden a: responsabilidad, comunicatividad, utilidad, autoeficacia y receptividad.

De lo anterior, es posible afirmar que se atribuye importancia a la sistematicidad del proceso y del mismo modo se valora la experiencia y conocimiento de quien la provee,

teniendo presente que el foco central de la retroalimentación está puesto en quien recibe el apoyo, sin embargo, en esta instancia entre pares quien recibe el apoyo como quien lo provee están en instancias de aprendizaje, en este ámbito de ideas, Alqassab et al. (2019), hacen un acercamiento a este ámbito ya identificado como de incipiente desarrollo respecto de evidencias empíricas sobre las creencias de los proveedores de retroalimentación, entre pares.

En el caso específico del estudio comentado, respecto de profesores de matemática en formación, proceso formativo que es mediado principalmente y por tanto moldeada, por los tipos de retroalimentación recibida, en este caso: verificación cognitiva, elaboración cognitiva y autoeficacia, (Alqassab et al., 2019); detectándose como predictores la percepción de los que recibieron retroalimentación respecto del mensaje del que la proveyó.

En este sentido, la empatía como característica de quien la provee, requiere una sistematización dado que constituye una característica idiosincrática de cada persona, lo que aconseja entonces dotar a esta instancia de una estructura general que sirva de base y que sea independiente de las características de las personas que la proveen, en este sentido, es oportuno citar a Huang (2018), quien propone un modelo o estructura para retroalimentar entre pares, el que establece a partir de cuatro elementos de tipología cognitiva que componen un comentario, los que se refieren a: brecha, entre el desempeño evidenciado y la meta propuesta; explicación de ésta y las expectativas para eliminarla.

## 2. METODOLOGÍA

Para este estudio se recurrió a una revisión de la literatura existente, para determinar en qué medida está presente en la investigación la retroalimentación entre pares, específicamente en la formación inicial docente, para poder caracterizar esta acción educativa, cómo se visualiza en comparación a la provista por el docente, determinar las características distintivas y bondades educativas reconocibles de su implementación. Esto ha permitido sistematizar la información y para ello se consultó las bases de datos de corriente principal Web of Science (WoS), Scopus y Eric, revisando las publicaciones desde enero del año 2017 a febrero de 2022, utilizando los criterios de búsqueda por componente del artículo e ideas clave ineludibles en la temática de interés, para ello, se utilizaron algunos criterios que provee la metodología de Revisión Sistemática de la Literatura (RSL) PRISMA.

Los constructos que permitieron depurar la búsqueda por base de datos es manifestada mediante un algoritmo de búsqueda utilizando la combinación de conexión lógica con las conjunciones (y /o):

WoS: ((Feedback) Título (or) (Feedback) Resumen) (and) ((Initial training of mathematics teachers) Título (or) (Initial training of mathematics teachers) Resumen).

Scopus: ((Feedback) Título (or) (Feedback) Resumen) (and) ((Initial training of mathematics teachers) Título (or) (Initial training of mathematics teachers) Resumen).

Eric: ((Feedback) Título (or) (Feedback) Resumen) (and) ((Initial training of mathematics teachers) Título (or) (Initial training of mathematics teachers) Resumen).

Para el desarrollo de la revisión de la literatura se consideraron algunos de los criterios, que permitieron conferir a este proceso mayor sistematicidad y rigor metodológico:

- (i) En primer término, el propósito fue sistematizar descriptivamente investigaciones preferentemente empíricas y cuantitativas sobre la retroalimentación recibida por sus pares en profesores idealmente de matemática en formación.
- (ii) Respecto de las preguntas asociadas al objetivo o propósito de esta revisión de la literatura, estas son:

¿Qué tan presente está en la investigación la retroalimentación entre pares, específicamente en la formación inicial docente?

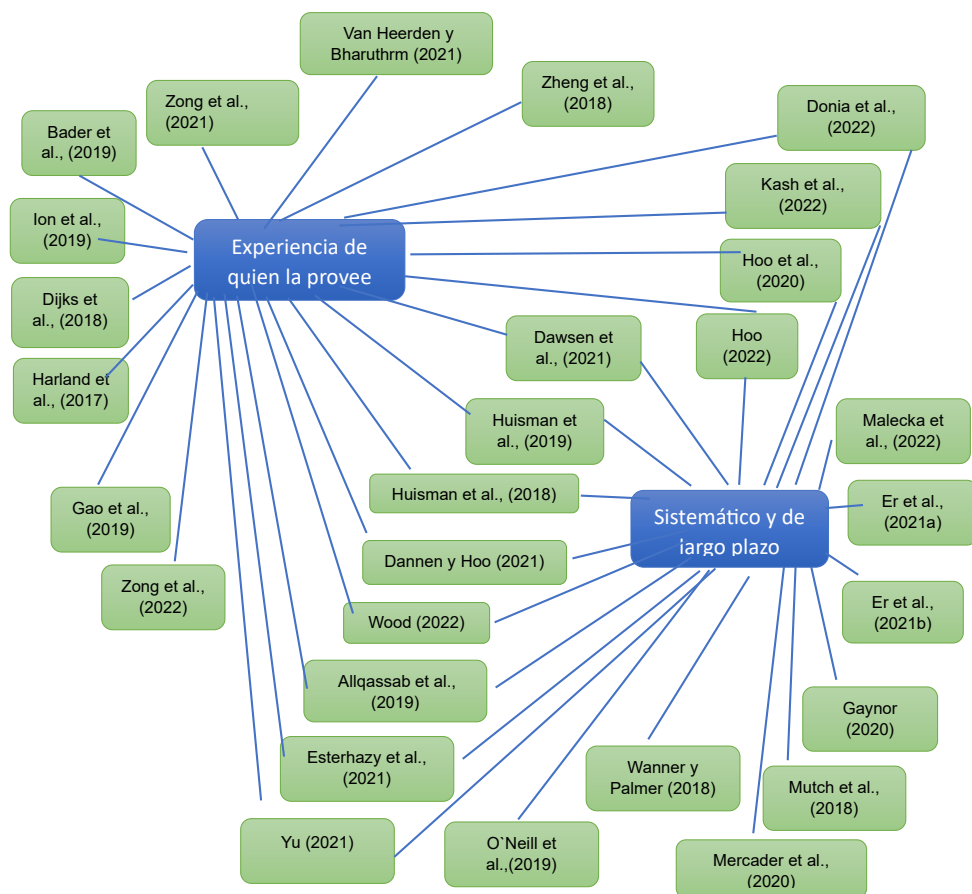
¿Cómo se visualiza la retroalimentación entre pares en comparación a la provista por el docente?

¿Cuáles son las características distintivas y bondades educativas reconocibles de la implementación de la retroalimentación provista por pares?

### 3. RESULTADOS

Cabe mencionar que en esta revisión de la literatura se hace una constatación del incipiente estado de desarrollo de la investigación en la retroalimentación en la evaluación, y en general en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las distintas instancias formativas del profesorado. Esta labilidad se exagera si se concentra el interés en la formación del profesorado de matemática, por ello, los antecedentes recopilados abordan la temática de manera transversal respecto de la formación de profesorado en este aspecto específico de la evaluación de los aprendizajes, como en aquellas otras etapas del proceso formador más allá de la evaluación y constatación de los aprendizajes. A continuación, en la Figura 1 se muestra un esquema de los 29 estudios revisados que sintetiza los principales temas que se abordan en la literatura considerada en este capítulo:

Figura 1. Énfasis de la retroalimentación provista por pares de acuerdo con estudios consultados.



Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, los estudios que prevalecen en esta acotada muestra de investigaciones recientes referidas a la retroalimentación provista por pares son los que relevan: la experiencia y conocimiento de quién la provee y la sistematicidad como acción de largo plazo. Atributos con que se caracteriza al par retroalimentador desde la percepción de quien es retroalimentado.

También es posible reconocer el incipiente desarrollo de plataformas eficaces para proveer sistemáticamente esta instancia conducida por pares, quedando también como ideas presentes, que la frecuencia de la acción retroalimentadora, como la capacidad de quien la provee para poder ahondar en las complejidades teórico – conceptuales, son bien valoradas por quien recibe la retroalimentación, situación que le confiere mayor efectividad al proceso.

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Actualmente existe interés en la retroalimentación provista por pares. Este tema central que se indagó en los estudios de este capítulo, se enfoca en cómo se utiliza la retroalimentación entre pares en diferentes contextos y, ha sido posible constatar los siguientes aspectos:

Experiencia de quien la provee: este eje indica que uno de los factores relevantes en los estudios, es la experiencia de la persona que proporciona la retroalimentación (Donia et al., 2022).

Sistematicidad y de largo plazo: este eje indica que se valora en los estudios la acción retroalimentadora que tenga un seguimiento de largo plazo y de forma sistematizada. No obstante, cada artículo comentado aborda la retroalimentación entre pares desde una perspectiva única, considerando diferentes niveles de experiencia y enfoques sistemáticos (Hoo, 2022).

Finalmente, se puede concluir que estas investigaciones exploran la retroalimentación provista por pares, que corresponde a un área de estudio relevante en diversos campos como la educación, el desarrollo profesional y la colaboración en equipos. Los artículos citados abarcan un rango amplio de perspectivas y metodologías, pero comparten un interés común consistente en comprender cómo la retroalimentación entre pares puede ser efectiva y beneficiosa. En este sentido, se releva la importancia de la experiencia. La inclusión del eje “experiencia de quien la provee” sugiere que la calidad y el impacto de la retroalimentación está influido por la experiencia del emisor.

Cabe mencionar la detección de variedad de enfoques: La diversidad de autores y fechas de publicación, indica que la investigación sobre retroalimentación entre pares es un campo activo y en evolución.

Se constata el valor de la sistematicidad y el largo plazo de este proceso. El eje “sistemático y de largo plazo” resalta la importancia de estudiar la retroalimentación entre pares en contextos reales y a lo largo del tiempo, para comprender sus efectos a largo plazo.

Se confirma la relevancia de la retroalimentación entre pares en diferentes áreas, es así como la cantidad de artículos incluidos demuestra que el tema de la retroalimentación entre pares es de gran interés y se estudia desde diferentes puntos de vista, aceptando que la retroalimentación entre pares es eminentemente un proceso dialógico.

En resumen, este capítulo proporciona una visión general de la investigación reciente sobre la retroalimentación provista por pares, destacando la importancia de considerar la experiencia del emisor y la necesidad de estudios sistemáticos y de largo plazo.

## REFERENCIAS

Alqassab, M., Strijbos J.W. & Ufer S. (2019). Preservice mathematics teachers' beliefs about peer feedback, perceptions of their peer feedback message, and emotions as predictors of peer feedback accuracy and comprehension of the learning task. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 139-154, DOI: 10.1080/02602938.2018.1485012

Bader, M., Burner, T., Hoem Iversen, S. & Varga, Z. (2019) Student perspectives on formative feedback as part of writing portfolios, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(7), 1017-1028, DOI: 10.1080/02602938.2018.1564811

Dawson, P., Carless, D. & Wah Lee, P. (2021). Authentic feedback: supporting learners to engage in disciplinary feedback practices, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 286-296, DOI: 10.1080/02602938.2020.1769022

Deneen, Ch. & Hoo, H. T. (2021). Connecting teacher and student assessment literacy with self-evaluation and peer feedback, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2021.1967284 To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02602938.2>

Dijks, M., Brummer, L. & Kostons, D. (2018). The anonymous reviewer: the relationship between perceived expertise and the perceptions of peer feedback in higher education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1258-1271, DOI: 10.1080/02602938.2018.1447645

Donia, M., Mach, M., O'Neill, T. & Brutus S. (2022). Student satisfaction with use of an online peer feedback system, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(2), 269-283, DOI: 10.1080/02602938.2021.1912286

Er, E., Dimitriadis, Y. & Gašević, D. (2021). A collaborative learning approach to dialogic peer feedback: a theoretical framework, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(4), 586-600, DOI: 10.1080/02602938.2020.1786497

Er, E., Dimitriadis, Y. & Gašević, D. (2021). Collaborative peer feedback and learning analytics: theory-oriented design for supporting classwide interventions, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 169-190, DOI: 10.1080/02602938.2020.1764490

Esterhazy, R., de Lange, T. & Damsa, C. (2021). Performing teacher feedback literacy in peer mentoring meetings, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2021.1980768

Gao, Y., Schunn, Ch. y Yu Q. (2019). La alineación de la retroalimentación escrita entre pares con los borradores de problemas y su impacto en la revisión en la evaluación entre pares, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(2), 294-308, DOI: 10.1080/02602938.2018.1499075

Gaynor, J. W. (2020). Peer review in the classroom: student perceptions, peer feedback quality and the role of assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(5), 758-775, DOI: 10.1080/02602938.2019.1697424

Harland, T., Wald, N. y Randhawa, H. (2017). Revisión por pares de estudiantes: mejora de la retroalimentación formativa con una refutación, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(5), 801-811, DOI: 10.1080/02602938.2016.1194368

Hoo, H., Tan, K., & Deneen, CH., (2020). Negotiating self- and peer-feedback with the use of reflective journals: an analysis of undergraduates' engagement with feedback, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(3), 431-446, DOI: 10.1080/02602938.2019.1665166

Hoo, H., Deneen, Ch., & Boud, D., (2022). Developing student feedback literacy through self and peer assessment interventions, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 444-457, DOI: 10.1080/02602938.2021.1925871

Huang, S. (2018). A GEARed peer feedback model and implications for learning facilitation, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1194-1210, DOI: 10.1080/02602938.2018.1439881

Huisman, B., Saab, N., van den Broek P. & van Driel, J. (2019). The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: a Meta-Analysis, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 863-880, DOI: 10.1080/02602938.2018.1545896

Huisman, B., Saab, N., van Driel, J. & van den Broek, P. (2018). Peer feedback on academic writing: undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 955-968, DOI: 10.1080/02602938.2018.1424318

Ion, G., Sánchez Martí, A. & Agud Morell, I. (2019). Giving or receiving feedback: which is more beneficial to students' learning?, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 124-138, DOI: 10.1080/02602938.2018.1484881

Malecka, B., Ajjawi, R., Boud, D. y Tai, J. (2022). Un estudio empírico de la acción estudiantil a partir del diseño ipsativo de procesos de retroalimentación, *Evaluación y evaluación en educación superior*, 47(5), 801-815, DOI: 10.1080/02602938.2021.1968338

Mercader, C., Ion, G. & Díaz-Vicario, A. (2020). Factors influencing students' peer feedback uptake: instructional design matters, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(8), 1169-1180, DOI: 10.1080/02602938.2020.1726283

Mutch, A., Young, Ch., Davey, T., y Fitzgerald, L. (2018). Un viaje hacia la retroalimentación sostenible, *Evaluación y evaluación en la educación*.

O'Neill, T., Larson, N., Smith, J., Donia, M. y Deng, C., Rosehart, W. & Brennan, R. (2019). Introducing a scalable peer feedback system for learning teams, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 848-862, DOI: 10.1080/02602938.2018.1526256

Van Heerden, M. & Bharuthram, S. (2021). Knowing me, knowing you: the effects of peer familiarity on receiving peer feedback for undergraduate student writers, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(8), 1191-1201, DOI: 10.1080/02602938.2020.1863910

Wanner, T. y Palmer, E. (2018). Autoevaluación formativa y entre pares para mejorar el aprendizaje de los estudiantes: los factores cruciales del diseño, la participación y la retroalimentación de los docentes, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1032-1047, DOI: 10.1080/02602938.2018.1427698

Wood, J., (2022). Making peer feedback work: the contribution of technology-mediated dialogic peer feedback to feedback uptake and literacy, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 327-346, DOI: 10.1080/02602938.2021.1914544

Yu, S. (2021). Giving genre-based peer feedback in academic writing: sources of knowledge and skills, difficulties and challenges, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 36-53, DOI: 10.1080/02602938.2020.1742872

Zheng, L., Cui, P., Li, X., & Huang, R. (2018). Synchronous discussion between assessors and assessees in web-based peer assessment: impact on writing performance, feedback quality, meta-cognitive awareness and self-efficacy, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 500-514, DOI: 10.1080/02602938.2017.1370533

Zong, Z., Schunn, C., & Wang, Y., (2021). Learning to improve the quality peer feedback through experience with peer feedback, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(6), 973-992, DOI: 10.1080/02602938.2020.1833179

Zong, Z., Schunn, C., & Wang, Y., (2022). ¿Qué hace que los estudiantes contribuyan más con la retroalimentación de sus compañeros? El papel de la experiencia dentro del curso con la retroalimentación entre pares, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(6), 972-983, DOI: 10.1080/02602938.2021.1968792

## SOBRE LOS AUTORES



**Pilar Jara-Coatt.** Doctora en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana de México. Magíster en Ciencias de la Educación, mención Evaluación Curricular, Profesora en Educación General Básica, Licenciada en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Académica Asociada del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son la evaluación de aprendizajes,

emprendimiento e innovación en educación y competencias socioemocionales en el profesorado. En 2025 recibió un reconocimiento por su contribución a la investigación y/ innovación con perspectiva de género en la categoría de “publicación académica por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Integra el Grupo consolidado de investigación denominado: “Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving” (THRIVE4ALL) UCSC y actualmente es la Jefa de Programa de Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-9975-8713>



**Jaime Constenla-Núñez.** Doctor en Educación por la Universidad de Concepción-Chile. Categoría académica Profesor Asociado. Pertenece al Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación, Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son concepciones evaluativas y congruencia evaluativa, evaluación de aprendizaje, innovación y emprendimiento en educación. Ha sido Director e Investigador Principal de varios proyectos de

I+D+i sobre innovación y emprendimiento en educación primaria y secundaria con énfasis en el área Educación Técnico Profesional, financiados por entidades como Gobierno Regional del Biobío, Corporación de Fomento de la Producción (CORFO), Ministerio de

Educación. Ha sido conferencista en eventos académicos nacionales e internacionales, ha sido profesor de programas de postgrado a nivel nacional y ha desarrollado múltiples asesorías en materia evaluativa y de innovación en educación en instituciones educativas como universidades y establecimientos educacionales. Ha desarrollado diversos cargos de gestión, hoy es Director de la Escuela de Postgrado de la Facultad de Educación y Director del Centro Innovapedia de la UCSC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3373-6888>



**Cristóbal Beltrán-Pacheco.** Profesor de Educación Física y Licenciado en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Actualmente cursa un Magíster en Ciencias de la Educación en la misma casa de estudios. Investigador Asistente del Proyecto InEs de Género en la UCSC y coautor de la Guía de Formación Inicial Docente en Pedagogía en Educación Física. Sus líneas de investigación son las competencias socioemocionales docentes, la formación inicial en Educación Física y el bienestar y salud en

contextos educativos. Ha participado como expositor en congresos nacionales e internacionales, entre ellos el XVI International Human Motricity Congress (UCM, 2023), el Congreso Internacional de la Investigación Interdisciplinar en Educación (2025) y el III Encuentro de Semillero de Investigación de la Universidad de Católica del Oriente, Colombia (2025). Integra el proyecto internacional Erasmus++ PRO-PHY-EDU y FADD de Aprendizaje basado en retos en la Investigación educativa y la Global Shapers Community Concepción. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0390-241X>



**Kevin Darío Escobar Cabrera.** Profesor de Matemática y Computación, Licenciado en Educación y Magíster en Didáctica de la Matemática por la Universidad de Concepción, Chile. Actualmente cursa un Doctorado en Innovación Educativa en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4213-6336>



**Andrea Cecilia Garrido Rivera** es Doctora en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona (UB), Magíster en Ciencias de la Educación de Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) y Diplomada en Relaciones de Género en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es académica del Departamento de currículum, evaluación y tecnologías en educación en la Universidad Católica de la Santísima Concepción donde además es parte del grupo de investigación Educación y Género (GIEG). Durante el periodo 2023- 2025 formó parte del Proyecto InES de Género en la UCSC. Sus intereses académicos y líneas de investigación se vinculan a la formación y desarrollo docente, al currículum y los

estudios de género en contextos educativos diversos, entre ellos el sistema escolar y la educación superior. El 2024, 2025 y el 2026 fue reconocida por el proyecto InES de Género Institucional, por el desarrollo de investigaciones en temáticas de género, y con perspectiva de género.



**Gerald Isaac Fernández Muñoz** es Educador de Párvulos con mención en Inglés y Licenciado en Educación, grados otorgados por la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), y actualmente estudiante del programa de Magíster en Ciencias de la Educación en la misma institución. Durante su trayectoria formativa desarrolló ayudantía en las actividades curriculares de Currículum y programas para la educación parvularia en Chile y Gestión de redes para una educación parvularia de calidad. Sus intereses académicos y líneas de investigación se vinculan con la

educación parvularia, género y diversidad, y la formación docente.



**Ricardo Iván González Méndez.** Doctor en Educación, por la Universidad Internacional Iberoamericana de México. Magíster en Ciencias de la Educación, mención Evaluación de los Aprendizajes, por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Profesor de Educación media en Matemática y Licenciado en Educación por la Universidad de Concepción, Chile. Académico Asociado del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías de la

Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son la evaluación de aprendizajes y retroalimentación de los aprendizajes. Actualmente es el Coordinador de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-7319-5561>



**Gladys Contreras Sanzana.** Doctora en Educación por la Universidad Concepción, Chile. Magíster en Educación, mención evaluación educacional por la Universidad Concepción, Chile. Profesora de Enseñanza Media en Biología y Licenciada en Educación por la Universidad Concepción, Chile. Académica Asociada del Departamento Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la

Universidad Santísima Concepción (UCSC). Sus líneas de investigación son Evaluación educacional, Evaluación de la calidad de la educación, Evaluación para el aprendizaje y Formación inicial docente. Miembro del Grupo de consolidado de Investigación PROSALUD, inserto en el Núcleo Científico Tecnológico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). Con amplia trayectoria en docencia de pregrado y de postgrado como también en gestión académica, siendo actualmente la Directora del Departamento Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Orcid <https://orcid.org/0000-0001-8244-1405>



**Marcelo Careaga Butter.** Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación - UNED, España. Postdoctorado - University of Bristol, United Kingdom. Postdoctorado - Universidad Ramón Llull, Barcelona, España. Magíster en Educación mención Currículum - Universidad de Concepción, Chile. Especialista en Informática Educativa - Universidad de Concepción, Chile. Profesor de Estado en Historia y Geografía - Universidad de Chile, Chile. Docente universitario, investigador y escritor. Profesor titular, Facultad

de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile. Dicta la cátedra de Epistemología de la Educación y el Electivo de profundización sobre Inteligencia Artificial Generativa y nuevos paradigmas educativos; y es Tutor y Director de Tesis en el Doctorado en Educación UCSC en Consorcio <https://doctoradoeduconsorcio.cl/universidades/ucsc/>. Profesor de Claustro en el Doctorado en Inteligencia Artificial de la UCSC en Consorcio <https://doctoradoia.cl/cuerpo-academico/>, donde dicta Epistemología e Inteligencia Artificial Generativa basada en Gestión y Movilización del Conocimiento. Su línea principal de investigación se relaciona con integración curricular de Tecnologías disruptivas en contextos educativos e interculturales, sustentadas en Gestión y Movilización del Conocimiento. Ha realizado docencia de pregrado y postgrado y asesorías en universidades chilenas e internacionales. Ha dictado conferencias en variados congresos y eventos académicos nacionales e internacionales, exponiendo en países tales como: Canadá, USA, Portugal, España, Rusia, México, República Dominicana, Cuba, Honduras, Costa Rica, Panamá, Colombia, Brasil, Bolivia y Argentina. Ha publicado variados artículos científicos, escrito libros y capítulos de libros relacionados con Epistemología para universitarios, Currículum Cibernético, Tutoría Virtual, Modelos de Gestión y Movilización del Conocimiento, Gestión del Talento en contextos interculturales, Competencias y Habilidades tecnológicas en formación de profesores, Epistemología Virtual, Inteligencia Artificial Generativa y nuevos paradigmas educativos. Ha sido reconocido, por el Ministerio de Educación, por su participación en 25 años de innovación digital escolar de la Red Enlaces de Chile. Investigador Titular del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo (CIEDE), integrante del equipo de Informática Educativa y Gestión del Conocimiento. Fue Jefe de Posgrados de la Facultad de Educación y Director de Postgrados de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile; y Jefe del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación, de la Facultad

de Educación, UCSC. Es Presidente de la Red Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad (versión en español), perteneciente a Common Ground Research Networks, University of Illinois at Urbana-Champaign, Estados Unidos. Juega pool y escribe cuentos que publica en libros y redes sociales. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2404-4898>



La **Dra. Eileen Sepúlveda Valenzuela** se desempeña como investigadora postdoctoral y docente en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Es Doctora en Educación por la Universidad de Bristol (Reino Unido), Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento, y Profesora de Enseñanza Media en Inglés por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Actualmente desarrolla un proyecto Fondecyt Postdoctoral enfocado en las prácticas sociodigitales y experiencias con uso de inteligencia artificial en la Formación Inicial Docente. Además, está asociada al

Centro de Investigación en Educación y Desarrollo (CIEDE) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y al Centro Regional de Telemedicina y Telesalud de la Región del Biobío, Universidad de Concepción, en calidad de asesora académica <https://orcid.org/0000-0002-7506-9243>



**María Graciela Badilla Quintana** es Doctora en Investigación Pedagógica por la Universitat Ramon Llull, España, y Postdoctorada por la Arizona State University, Estados Unidos, además de Licenciada en Comunicación Social, Profesora de Educación Básica, Periodista y Magíster en Educación, por la Universidad de Concepción, Chile. Es Profesora Asociada de la Facultad de Educación, adscrita al Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación, de la Universidad

Católica de la Santísima Concepción. Se ha desempeñado como Vicerrectora Académica, Directora del Programa de Doctorado en Educación, Directora de la Revista de Estudios y Experiencias Educativas (REXE), Coordinadora del Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento, e investigadora del Centro de Investigación CIEDE-

UCSC. Actualmente es Directora de la Dirección de Investigación, de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrados. Su línea de investigación se centra en las aplicaciones educativas de las tecnologías emergentes e Inteligencia artificial, las estrategias y recursos para el liderazgo, la formación, innovación educativa y transformación de los procesos de enseñanza, aprendizaje. Con una larga trayectoria en investigación ha sido Investigadora Principal (1231136, 1191891, 74160087, 11121532) y Coinvestigadora (1241902, 1251801, FOVI24004) de proyectos de I+D+i financiados por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID. Además, se desempeña como directora de los proyectos institucionales InES Ciencia Abierta (INCAR250003), InES Género (INGE220011), y Avanzando en la calidad y visibilidad nacional e internacional de las Revistas Científicas de la UCSC (FP240003). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1317-9228>



**Laura Jiménez Pérez:** Académica del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Doctora en Educación, Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento, y Magíster en Ciencias de la Educación mención en Didáctica e Innovación Pedagógica. Sus líneas de investigación se centran en Tecnologías en Educación, Inteligencia Artificial Generativa en Educación Superior y Competencias

Digital docente y estudiantil. Actualmente se desempeña como académica asociada de la Facultad de Educación e Investigadora del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo (CIEDE) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-6697-5765>



**Ramon Palau Martín:** Académico e investigador del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universitat Rovira i Virgili (URV), España. Doctor en Tecnología Educativa y Licenciado en Pedagogía/Ciencias de la Educación. Sus líneas de investigación se centran en la Competencia Digital Docente, Smart Classroom (Aulas Inteligentes), Flipped Learning (Aprendizaje Invertido) y la aplicación de la Inteligencia

Artificial y la sensórica para la mejora de los espacios de aprendizaje y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Actualmente se desempeña como investigador sènior en el Grupo de Investigación Aplicada en Educación y Tecnología (ARGET) y ejerce como coordinador del Máster en Formación del Profesorado en la Universitat Rovira i Virgili, España. <https://orcid.org/0000-0002-9843-3116>



**Carolina Fuentes-Henríquez:** Académica del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Doctora en Educación, Magíster en Educación Superior con mención en Pedagogía Universitaria. Diplomada en Innovación, Emprendimiento y Creatividad. Sus líneas de Investigación se centran en Tecnologías en Educación, Integración de Tecnologías en el Aula, Retroalimentación académica en contextos

universitarios, Inteligencia Artificial Generativa en Educación Superior. Actualmente se desempeña como académica Asistente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción e Investigadora Responsable de Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11261161, otorgado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), del Ministerio de Educación de Chile.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Agencia y codiseño 101

Analíticas de aprendizaje 114, 115, 120, 121, 122, 124

Aprendizaje 1, 2, 3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 34, 38, 41, 42, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125

Aprendizaje autorregulado 114, 116

Autorregulación 40, 50, 52, 53, 57, 61, 64, 65, 68, 70, 72, 106, 109, 114, 120, 121, 122

### C

Coherencia curricular 1, 5, 17, 18

Competencias socioemocionales 1, 14, 18, 19

Currículum 1, 2, 3, 9, 12, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 48, 66, 68, 72, 80, 82, 83, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 125

### D

Desafíos 1, 5, 11, 18, 32, 41, 48, 50, 51, 56, 59, 65, 76, 82, 83, 88, 91, 92, 94, 95, 111, 122, 124

Diseño curricular 1, 2, 3, 4, 6, 7, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 62, 101, 102, 103, 108

### E

Educación 1, 2, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 34, 35, 36, 40, 41, 45, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 68, 72, 74, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 121, 125

Educación superior 1, 2, 9, 13, 15, 16, 19, 20, 41, 47, 48, 49, 53, 54, 57, 59, 66, 82, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 111, 112, 113, 115, 116, 118

Evaluación auténtica 17, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 74, 76, 77, 80

Evaluación formativa 40, 65, 68, 70, 73, 74, 77, 78, 81, 114, 115, 116, 122

### F

Formación docente 1, 3, 4, 5, 6, 10, 12, 17, 18, 19, 20, 34, 59, 68, 79, 91, 98, 110

Formación inicial de profesores 36

Formación inicial docente 1, 2, 14, 16, 19, 20, 41, 42, 43, 59, 66, 82, 83, 92, 93, 95, 96, 97  
Formación profesional 40, 48, 49, 56, 60

## G

Género 21, 26, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 63

## I

Innovación educativa 10, 19, 68, 74, 79

Inteligencia Artificial Generativa 78, 82, 83, 91, 99, 101, 111, 112, 113

## N

Nuevos enfoques evaluativos 68

## P

Pedagogía 11, 19, 21, 26, 27, 28, 29, 31, 34, 35, 59, 62, 70, 91, 93, 96, 97, 99, 111

Personalización del aprendizaje 88, 99, 101, 111, 112

Perspectivas curriculares 21

Poscolonialidad 21

Proceso dialógico 36, 45

## R

Retroalimentación 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 68, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 88, 89, 91, 104, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125

Retroalimentación en línea 114, 115, 118

Retroalimentación entre pares 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 118, 123

Rúbricas digitales 114, 119, 120, 121

## T

Tecnologías disruptivas 82, 83, 84, 85, 86, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98

